

tevékenységét, hogy megteremtse számukra a munka, a tanulás, a játék *örömeinek átélését*. Ha az iskola helyett a gyermek csapongó kíváncsisága, rapszódikus kapkodása után kíván kullogni, sohasem fogja megismertetni tanítványaival az alkotó jellegű munkát, érdeklődésüket akarva-akaratlanul primitív szintre szorítja vissza. Ez pedig veszélyes kísérlet, mert valamennyi szakkönyv egyetért abban, hogy az érdeklődés *a személyiség világnézetének, jellemének, magatartásának, egész fejlődésének meghatározó tényezője*.

IRODALOM

- [1] *Kelendi Gyuláné*: A gyermek szabad ideje és az iskola, MK. 1974. 12. p. 91.
- [2] *Dr. Kerékgyártó Imre*: Pszichológiai ismeretek alkalmazása az intézmények vezetésében. FPI. Bp., 1972. p. 63–64.
- [3] Pszichológiai alapfogalmak kis enciklopédiája. Bp. 1970. p. 50–54.
- [4] *Kelemen László*: A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Bp. Tk. 1970. p. 114.
- [5] *Vö.: Kerékgyártó i. m.* tipizálása.
- [6] *Kelemen László*: i. m.: p. 114., *vö.: Rubinstein*: Az általános pszichológia alapjai. Bp. 1967. II. 935–939., 972–983., 986–987.
- [7] *Dr. Kozéki Béla*: Bevezetés az iskolapszichológiába. Szfvár, 1972; *vö. még dr. Kerékgyártó*: i. m. 2. kiad. Szfvár, 1973.
- [8] *A. G. Kovaljov*: Személyiséglélektan, Bp. 1972. p. 181–190.
- [9] *Uo.*: p. 184.



SZABÓ BALÁZSNÉ

Baja

A funkcionális szemlélet érvényesítése az anyanyelvi nevelésben

A Bajai Tanítóképző Intézet gyakorlóiskolájában 1970 szeptemberében indítottuk meg nyelvtanítási kísérletünket. Kezdetben azt szándékoztunk kipróbálni, mennyiben tudjuk a komplex matematikatanítás korszerű didaktikai elveit a nyelvtanításban adaptálni. A komplex matematikatanítás jó eredményeit látva az volt a kiinduló hipotézisünk, hogy az anyanyelv tanítása is megkedveltethető, csak meg kell találni a megszerettetés módját. Feltételeztük, hogy a sok és gyors információ-felvitelre kényszerített mai gyermek az ismeretek nagyobb mennyiségét képes elsajátítani, ha azokat nem atomisztikusan egymástól elkülönítve, hanem rendező elvek alapján csoportosítva, egymással összhangban tárjuk elé. Feltételeztük, hogy a rohanó élettempó által a gyermekekre háruló önállóság az ismeretszerzésben is hasznosítható, s ha lehetőséget biztosítunk a nyelvi tények önálló vizsgálatára, képes a bennük látenssen meglevő összefüggések felfedezésére, s ennek a felfedezésnek az öröme újabb vizsgálódásra motiválja.

Részben a nyelvtanórákon tapasztalt jó munkahangulat, a tanulók nagy többségének érdeklődése anyanyelvünk kérdései iránt, részben a bennük kialakult pozitív személyiségvonások, nem utolsósorban a semmiképp sem lebecsülendő tárgyi tudás arra ösztönöz bennünket, hogy a megkezdett úton haladjunk, ha nem is az eredeti kerékvágásban.

Kísérleti munkánkban értékesítjük a pedagógiával érintkező szaktudományok legújabb eredményeit, pl. a beszédtanítás pszichológiájának, a pszicholingvisztikának, a kreativitás és játéksz pszichológiájának a megállapításait, figyeljük tanulóink reakcióit az alkalmazott eljárásokra, elemezzük nyelvi produktumaikat, hasznosítjuk az órákat látogató szakemberek észrevételeit. Ezek alapján folyamatosan végezzük eljárásaink korrekcióját, módszereink finomítását. A munka folyamán magunk előtt is mind világosabban rajzolódnak ki feladataink.

Egyre erőteljesebben igyekszünk érvényesíteni a funkcionális szemléletet, bár erre kezdetől fogva törekedtünk.

A funkcionálitást tágabb értelemben használom, mint a nyelvészeti szakirodalom. Értem ezen egyrészt, hogy a formális grammatikatanítással szemben a nyelvi elemeket a tanulók a nyelvhasználatban betöltött szerepükkel együtt ismerik meg, másrészt azt, hogy jól funkcionáló nyelvi nevelés az, amely intenzív fejlesztési tényező a gyermeki személyiség alakításában, elhatárolva a magunkét a praktikista szemlélettől, amely a nyelvtanórák kizárólagos feladatának nyelvtani fogalmak, jártasságok és készségek kialakítását tekintette.

Ugyanakkor – leszűkítve a témát – csupán a nyelvtanórán megvalósítható anyanyelvi neveléssel foglalkozom, tehát nem a nyelvi nevelés valamennyi területével.

Munkánkat a funkcionálitás említett értelmezésének megfelelően az egyes anyagrészekhez kapcsolódva vázlatosan ismertetem:

Mielőtt bármelyik nyelvtani fogalmat kialakítanók – mintegy bemelegítőül –, elhelyezzük a beszédet a bennünket körülvevő jelek rendszerében, meglátatva, hogy a beszéd a legtokéletesebb valamennyi között. Ezt a „nekifutást” részben motivációnak szánjuk, hisz tudvalevő, hogy a gyermek vonzódik ahhoz, ami szemében tökéletes, nagyszerű; másrészt így a nyelvet magát egy általánosabb jelrendszer tagjaként ismeri meg, nem önmagában létezőként, hanem más jelekkel összefüggésben.

Ebből az előzményből önként adódik a probléma: mit kell tenniük annak érdekében, hogy a nyelvi jelek használata, a beszédük megfelelően a ráháruló feladatok? Vizsgálják saját beszédproduktioikat, megállapítják, sok kívánnivalót hagy maga után. Nem a tökéletes beszéd megfigyeltetéséből és elemzéséből indulunk ki, hanem a hibásból a következő megfontolás alapján:

a) A saját beszédük elemzése közvetlenebb kapcsolatot biztosít a téma és a tanuló között, erősebb a motiváló hatás.

b) A hibák szemléletesebbek, mint a pozitív vonások, így az érthető, értelmes beszéd elleni vétségek pregnánsabban rajzolódnak ki a gyermek előtt.

c) Meggyőzőbb a gyermek számára a nyelvtanulás szükségessége, hisz saját maga tapasztalja, hogy a helyes beszéd elleni vétségek érthetetlené, olykor értelmetlenné teszik azt.

Figyelik egymás beszédproduktumait, közben megtanulják, hogyan kell megadott szempont alapján ítéletet alkotni, tapintatosan bírálni.

Abból a megfontolásból indulunk ki, hogy a nyelv mint kommunikációs eszköz a maga egész hatásrendszerével együtt funkcionál, a hatásrendszer összetevőinek együttműködésével látja el feladatát. A hagyományos nyelvtanításban e hatásrendszer egyes összetevői teljesen elsikkadtak, illetve olyan későn, közép- vagy felsőfokon kerültek szóba, amikor már kialakult a hibás mechanizmus. Jól ismert tény, hogy a legértékesebb gondolat, a legtokéletesebben megszerkesztett mondat is veszít hatásosságából, ha akusztikailag nem esztétikus. Ezért kezdetől fogva folyamatos feladatnak tekintjük a beszéd akusztikus összetevőinek kimunkálását.

Mivel a megfelelő beszédtechnika kialakításának alapfeltétele a helyes beszéd-légzés elsajátítása, a 2. osztályban fontos teendőink közé soroljuk a helyes beszéd-

légzés gyakoroltatását. Tesszük ezt a folyamatos beszédhez szükséges erőlködésmentes hangképzés, egyúttal a tüdő kapacitásának növelése érdekében. Ennek az egyébként helyesen beszélő tanulók is hasznát látják. Mivel a helytelen beidegződés ifjú- vagy felnőttkorban csak fáradtságos munka árán korrigálható, ezért a korrekciót legkésőbb az iskoláskor elején kell kezdeni, amikor a mechanizmusok még képlékenyebbek, könnyebben átalakíthatók. – A megfelelő légzéstechnika kialakítását összekapcsoljuk a helyes hangképzési mechanizmusok kiépítésével, beszéd szerv ügyesítő gyakorlatokkal.

Tekintettel arra, hogy a tanulók beszédproduktuma a tapasztalat szerint messze áll az esztétikus beszéd eszményétől, szükségesnek látjuk beszédtechnikai gyakorlatok folyamatos végzését a nyelvtani anyagtól függetlenül. Általános tünet a beszéd szervek henye működtetése. Az élénkebb működtetés, ügyesítés érdekében a beszédtechnikai gyakorlatokat nyelvtörőkkel színesítjük. Alkalmassak jó hangulat teremtesére, ezért szívesen alkalmazzuk a beszédtechnikai készségfejlesztéssel az órák bemelegítő szakaszában.

A funkcionális szemlélet érvényesítése érdekében eltértünk a nyelvtani ismeretanyag közvetítésének hagyományos sorrendjétől. A mondatról, mint kommunikációs egységgel kezdjük a nyelvtani fogalmakkal való ismerkedést abból a megfontolásból kiindulva, hogy a nyelvnek ez a szegmense legkézzelfoghatóbb a gyermek számára. A hagyományos anyagelrendezés, az a tény, hogy a 2. osztályban az órák kb 80%-ában hangtani ismeretekkel bíbelődünk, sugallta a formális nyelvtanítást.

A gyermektől a hang, mivel nincs önálló értelme, az összes többi nyelvi elemtől távolabb áll, a helyesírási automatizmus érdekében alkalmazott gyakoroltatás pedig eleve elriasztotta a nyelvtanulástól, averziót keltett, ami alapbeállítódottsággá alakult benne a következő évek folyamán kedvezőtlen pozíciót teremtve a nyelvtanulás számára.

A beszéd akusztikus összetevőinek kimunkálása tovább folyik a mondatfajták való megismerkedés során. Ezt az anyagrészt előre hoztuk a 3. osztályból. A mondat fogalmának kialakítása után rátérünk a mondatfajtákban a beszélő szándéka szerinti megkülönböztetésére. Szituációkat ábrázoló képek szemléltetése nyomán rávetjük a tanulókat, hogy ugyanarról a látványról beszámolhatnak tárgyilagosan, pontosságra törekedve szószavúbban vagy részletezőbben, de kifejezhetik a látvány keltette érzelmeiket is, az vágyat, cselekedtetési szándékot is kiváltva belőlük.

Kezdetben szemléletes, tipikus karaktereket megszemélyesítő képekhez kapcsoljuk a mondatfajták megkülönböztetését. Ilyenek: Közömbös Kázmér, aki indulatmentesen veszi tudomásul a körülötte történő eseményeket, Mindentudó Tóbiás, aki mindenre figyel, mindent közöl. Így tovább: Kiváncsi Kati, Lelkendező Lenke, Sopánkodó Sára, Sóvárgó Samu, Akarnok Aladár.

A tanulóknak egy-egy szereplő nevében kell beszámolniuk a látottakról. A hangjukkal emberi magatartást, szándékot kell kifejezniük. Érzékelik a kettő közti összefüggést. Kezdetben a mondatfajták fogalmát az azokat megszemélyesítő képekhez kötik, csak miután a lényeges ismertetőjegyekben biztosan tájékozódnak, történik meg a megfelelő terminus technicussal való azonosítás.

Ugyanazokból a szavakból álló mondatoknak – a közlési szándékuk megfelelően – különböző hanglejtéssel történő ejtésével vétetjük észre, hogy a zenei elem mennyire nem elhanyagolható része a közlésnek. Játékosan folyik a munka. Hol a kifejezendő emberi indulatot jelöljük meg, hol a hallott mondat alapján kell megállapítani, milyen magatartás, indulat húzódik meg mögötte (biztatás, bosszúság, fenyegetés, kérés stb.). Tekintettel arra, hogy a 7–8 éves gyermektől nem kívánható

meg, hogy az érzelmeket kellőképpen differenciálni tudja, szókárttyák közül kell a megfelelőt kiválasztaniok.

Mindannyian tapasztaltuk, hogy a kisgyermek rendkívül érzékeny a beszéddallam meghallására. Szerepjátszó képessége folytán egymaga egész jelenetet le tud játszani, különböző szereplőket képes megszólaltatni. A magyar nyelv dallamával foglalkozó tanulmányok figyelmeztetnek arra, hogy a kisgyermekben sértetlenül meglevő beszédhallás megőrzése fontos feladata az iskolának, különben elsorvad. A dallam, mely kezdetben domináns szerepet kap, idővel visszahúzódik az artikulált szavak mögé, háttérből segíti a kifejezést, változatos, gazdag formavilágával állandó kísérője beszédünknek. A kommunikációs, információs tevékenység során a tájékozódást segíti azáltal, hogy redundáns elemként kapcsolódik a szöveghez. Ha tehát az emberi szándékok, indulatok közötti eligazodásban segíteni akarjuk tanítványainkat, s ezzel számukra az életvitelt megkönnyíteni, a beszédhallás fejlesztését, a beszéddallam kimunkálását folyamatosan megoldandó feladatnak kell tekintenünk. Nagyon igazat kell adni Szépe Györgynek, aki megállapítja: „A nyelv csupán egy része a közlésnek. Beletartozik a közlésbe a nyelv melódiája, még számos optikai és térbeli tényező. A nyelvet nem tudjuk elzárni a közlés egyéb tényezőitől.”

Hozzátehetnénk, hogy ezek az egyéb tényezők legalább annyira fontosak; mint a nyelvek – ha nem fontosabbak!

A műfaj és stílus közti összefüggésből szeretnénk valamit megéreztetni a gyermekekkel, amikor olyan feladatot oldatunk meg velük, hogy a látott képről tárgyilagosan számoljanak be, máskor úgy, mintha mesét mondanának kistestvérüknek. Ez utóbbi esetben a gyermeknek már bizonyos érzelmi beállítódását követelő pozícióból kell megközelítenie feladatát, figyelmét tudatosan kell a megfelelő dallamvezetésre irányítani – hisz csak így képes a hallgatóban a megfelelő élményt kiváltani. Ilyen feladatok megoldása során sajátítják el a tanulók a beszéddallam kommunikációs szerepét, tanulnak meg bánni a hangjukkal, sajátítják el a szerepváltás, a mások helyzetébe való beleélés képességét. Ch. Morris amerikai szociológus kiemeli, hogy az emberi kapcsolatok szorosra fűzésének, és két ember kölcsönös megértésének legfontosabb kelléke a mások helyzetébe való behelyezkedni tudás képessége.

A felsőoktatásban szerzett általános tapasztalat, hogy hallgatóink azért nem képesek teljesítményképes tudás elérésére, mert gondolkodásuk konvergens. A hagyományos oktatásban alkalmazott oktatási módszerek következményének kell ezt tekintenünk. A súlykoló, katekizáló módszerek maradványa ma is meglelhető, amikor a tanító egy bizonyos kérdésre egy bizonyos választ vár. Ennek elkerülésére első perctől kezdve gondolunk. Ezért is jó a második osztályban részletesebben foglalkozni a mondattal, hosszasan időzni annál. A divergens gondolkodási képesség fejlesztése érdekében folyamatos gyakorlati forma ugyanannak a gondolatnak más szavakkal történő kifejezése: lényegében transzformációs feladatok végzése. Hasonlóképp magmondatok összekapcsolási lehetőségeinek különböző formában történő variálása. Előbbi feladatra példa: A tanuló szemlélet alapján megállapítja:

Az alma kerek.

Az alma édes.

Az alma sárga.

Variációk: Az alma kerek és sárga. Az alma sárga és kerek. A sárga alma kerek. A kerek alma sárga.

A gondolkodás logikájának csiszolását célozzák azok a gyakorlatok, amikor egy állítást az ellentét tagadásával kell a tanulóknak összekapcsolniok, megéreztetve

a dialektika azon tételét, ha valami igaz, ugyanakkor nem lehet annak ellentéte is igaz. Analógiás alapon, megadott modell alapján szerkesztenek a tanulók ilyenfajta mondatokat: Az asztal érdes. – Az asztal nem sima. Mari szép. – Mari nem csúnya. Az üvegben hal van. – Az üveg nem üres.

Igével, melléknévvel, határozóval ellentétpárok alkotása nem okoz nehézséget. Pl.

Aki okos, az nem buta.

Aki jön, az nem megy.

Ami közel van, az nincs távol.

Nem szerepel a hagyományos tantervi anyagban a mondat minőség szerinti vizsgálata. Hivatkozunk arra, hogy a tagadás előbb jelenik meg a gyermek beszédében, mint az állítás? – Ezért szükségesnek tartottuk az állítás és tagadás megtanítását, kifejezési eszközeinek tudatosítását. Ezáltal nem tagadásra akarjuk nevelni a gyermekeket, hanem annak lehetőségét kívánjuk megteremteni, hogy gondolkodásukat rugalmasabbá tegyük. Ugyanazt a gondolatot két szempontból tudjuk vizsgálni: a beszélő szándéka és a mondat minősége szerint. A gyermek állandóan nézőpontot kénytelen váltani, így gondolkodása nem merevedik meg, nem lesz egysíkú. Jelkártyákkal dolgozunk. Az állítás jele: √, a tagadásé: ✗. A tartalom szerinti mondatfajták jelzése a mondat végi írásjel felmutatásával történik. Ez a harmadik dolog, amire figyelni kell. A mondat tartalmának azonosítása után emlékeztetnie kell idéznie a gyermeknek a megfelelő mondat végi írásjelet is. (Egyszerre két jelet mutat fel: a tagadás vagy állítás és a mondat végi írásjelet.)

A gyermek a jelek felmutatásakor manuálisan tevékenykedik. Ez pillanatnyi aktív pihenést jelent az intenzív gondolkodás során.

Hasznosítjuk a gondolkodásfejlesztés mellett a játékpszichológia azon megállapítását, hogy „a megtanulandó anyag összetettségének, nehézséget támasztó voltának jutalomhatása lehet: a nehézség leküzdése, vagy a leküzdés reménye formájában jelentkező jó érzés.” Így érjük el, hogy a kezdetben jutalomként alkalmazott piros pontok fokozatosan elmaradnak, nincs rájuk szükség, mert nem a piros pont kedvéért oldják meg a feladatokat, hanem azért, mert azok igazgatják őket. Legfőbb jutalomnak érzik a sikeres megoldást.

A mondatfajták megismerése során a gyermekben tudatosul a beszéd emotív és konatív funkciója. A fatikus funkció gyakorlása részben ábrázolt, részben szóban vázolt szituációk megadásával történik. Ilyenek pl. kopogáskor vendég betessékelése, különböző személyek köszöntése, találkozáskor beszélgetés megkezdése. A néhány vonással fóliára rajzolt jelenet írásvetítővel kivetítve – tehát nem a valóság hű ábrázolása – alkalmas arra, hogy a tanuló maga habitusának, pillanatnyi beállítódottságának megfelelő történetet vetítse bele. Azáltal, hogy nem kényszerítjük rá a magunk látásmódját, a nonkomformista magatartást alapozzuk.

Az osztály számára izgalmas a különböző látás- és előadásmód szembesítése. Tartalomra és kifejezésre egyaránt figyelniük kell, hogy mindkettőről véleményt mondhassanak. Mivel ezáltal nem a pontos megfigyelés a feladat, hanem a fantázia működtetése, előfordul, hogy ugyanazt a jelenetet egymástól igen eltérően értelmezik. Pl. az egyik tanuló szerint két bácsi a piacon ruhaanyagot vásárol a néaninek, akit szeretnek, a másik ugyanarról a képről azt olvassa le, hogy a kislány uzsonnára hívta a pajtasait, és most terítőt helyez az asztalra.

Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy 2. osztályban év elején az osztály többsége milyen nehezen tudja magát az elsőnek hallott történettől függetleníteni. Az ön-

állótlanabbak szinte szóról szóra ismétlik azt. Szívós munkával sikerül csak őket önállóságra nevelni.

Eleinte problémát okoz a tanulóknak a nyelvi megnyilatkozás elkezdése. „Mi történik a képen” – kérdésre típusválasz: „Az, hogy”... kezdés. Észrevehetően fékezi a gyermek produktivitását a nyelvi bizonytalanság. Ennek feloldására megismertetjük a véleménynyilvánítást bevezető tipikus mondatkezdő formulákat: „Szérintem... Én úgy látom... Az én véleményem... Én úgy gondolom... stb.” Ez segíti a tanulókat a továbbiakban a mondanivaló könnyedebb megfogalmazásában, hisz míg a formulát szinte automatikusan alkalmazza, időt nyer a mondanivaló megfogalmazására, a megfelelő kifejezés megkeresésére.

Míg kezdetben inkább vetített képek alapján a tanulók maguk konstruálnak kis történeteket, a gyermek alkotta kontextusból emeljük ki a megfelelő tényanyagot, addig a továbbiak folyamán fokozatosan előtérbe kerülnek a művészi szövegek, nagyobb hangsúlyt kap a nyelv poétikai funkciója.

A költői alkotások feldolgozása során megtesszük az első bizonytalan lépéseket a strukturális verselemzés felé. A vers különböző rétegeit próbáljuk egymás után lehántani. 4. osztályban vizsgálják a különböző költői kifejező eszközöket, mint pl. a rímeket, rímelhelyezéseket, ritmust (játékosságot vagy ünnepélyességet fejez-e ki), alliterációt, ismétlést, az egymást követő költői képeket. Különválasztják a valóság mozzanatait a fantáziáétól. Megállapítják, mit láttat, milyen hangokat hallat a vers írója. Keresik a vers születése mögött meghúzódó költői szándékot, élményt. Vidám hangulatban fogant-e a vers vagy bánatosban? Mi mutatja egyiket is másikat is? – A képi látásmód, a kreativitás fejlesztése érdekében gyakran kapják feladatul, a gyermekek, hogy a szóban megfogalmazott költői képeket vizuálisan, rajzban is elevenítsék meg.

A prózai szövegeket felhasználjuk ismeretgyarapításra is, megláttatva ezáltal a nyelv kognitív funkcióját. Olyan jelenségekre irányítjuk ezeken a szövegeken keresztül a gyermekek figyelmét, amelyek a ma élő embereket foglalkoztatják.

Szívesen alkalmazzuk a közmondás- és szólásmagyarázatot. Azon túlmenően, hogy a nyelv tömörségére, kifejezőerejére, a szavakban rejlő képiségre eszméltetjük a gyermeket, elindítjuk egyúttal a szavak konkrét jelentésén túli értelem keresésének útján. Ugyanakkor a szólás eredetének néhány szavas ismertetésekor bepillantást nyer korábbi kultúrák világába. A tapasztalat azt mutatja, hogy 2. osztályban azokat a szólásokat tudják eredményesen megmagyarázni, amelyek szinte szuggerálják képiségükkel az elvontabb értelmezést, vagy amelyeket már bizonyos szituációkban hallottak családi környezetükben.

Előbbire példa: „Annyi pénze van, mint a béka tolla”. Utóbbira: „Tollasbálba megy. Fülén ül. Falra borsót hány”.

A nyelv megismerő funkciója kerül előtérbe a szófajták fogalmának kialakításakor az előkészítő munka során, amikor adott szóhalmaz tagjait közös jegyek alapján kell a gyermekeknek csoportosítaniok, az elvont lényeges jegyeket a maguk erejéből megtalálva. Szó sincs a gyermek képességeit meghaladó feladatról, meddő találgatásról, csupán arról, hogy nem kiperarált anyagon alakítjuk ki a nyelvtani fogalmakat. Egy-egy szófajta jellemzőit nem homogén nyelvi tényeket vizsgálva állapítják meg, hanem legalább kétféle szófajtat reprezentáló szóhalmaz tagjainak összehasonlító vizsgálata alapján. Ezáltal egy-egy szófajta közös lényeges jegyei szembe-tűnőbbek. Hogy ezeket az elvont jegyeket megtalálja a gyermek, már bizonyos nyelvi szemlélettel kell rendelkeznie. Amíg ez nem működik benne, a valóságban tapasztalt összefüggések dominálnak. A tévesztések értékesek abból a szempontból, hogy ráébredszék a gyermeket, itt másféle összefüggést kell keresnie. A valóságos és a nyelvi

összefüggések szembeállításai segíti az utóbbi kialakulását. A pszichológiából jól ismert tétel, hogy a kontrasztív jelenségek szembeállításai nemcsak a differenciálás (disztinkválás) képességét segíti kifejleszteni, hanem maguknak a szembeállított jelenségeknek a tartósabb bevéését is elősegíti. Ezt a tételt állandóan szem előtt tartjuk, s ahol erre mód nyílik, alkalmazzuk a hangtani ismeretek kialakításakor is. Ez sok-sok érzékszervi megfigyeléssel történik. A megfigyelés kiterjed olyan jelenségekre is – mint pl. a nyelv függőleges és vízszintes mozgása, az akadály helyének keresése a mássalhangzók képzésekor – amelyek nem kerülnek fel az ismeret-kialakítás szintjére. A játékosan végzett gyakorlatoknak csupán figyelemfelhívó jellegük van, a szervezetben végbemenő mozgásra irányítják a gyermekek érdeklődését.

Lehetőséget adnak arra, hogy a hangokat többféle szempont szerint csoportosítsák, növelve ezáltal gondolkodásuk mozgékonyágát. A hangállomány több szempontú vizsgálata a fantázián alapuló variálóképességet is fejleszti.

Sok téves fogalom kialakítására adott alkalmat az alaktalan elnagyolt tárgyalása nyelvünk könyveinkben. Úgy tapasztaltuk, hogy mind a szóállomány növelése, mind a helyesírási készség fejlesztése szempontjából haszonnal jár a szóképzés néhány módjának megismertetése. Vizsgálják egy-egy képző funkcióját, milyen változást idézett elő a szó jelentésében. Ezáltal szófaji ismereteik nagy mértékben szilárdulnak. A kévés plusz ismeret bőven kamatozik.

Kedvelt vizsgálódási mód adott szóval alkotható szerkezetek, lehetséges szöveghelyzet keresése. Ahány összefüggésben találkozunk egy szóval, lényegében annyi szóval gyarapodik szóállományuk.

Ez a 4. osztály év végén végzett vizsgálatban a következőképp tükröződik.

A nyelvtani és helyesírási feladatok 39. oldalán szereplő feladatok megoldásával végeztük a szó- és alaktani ismeretek felmérését. A kapott eredményt összehasonlítottuk a párhuzamos osztályával.

Kísérleti oszt.: 21 fő.

Kontroll oszt.: 23 fő (adatait zárójelben közöljük)

1. Feladat: Múlt idejű igék gyűjtése, a jelek, ragok bekarikázása.

– A kísérleti osztály kevesebb létszám mellett több szót gyűjtött: 92 – (69).

– A múlt idő jelét 100% jelölte (21%).

– Képzett igét írt 38% (8,6%).

– A kísérleti osztály képzett igéi árnyaltabb kifejezési lehetőséget tesznek lehetővé, több információt tartalmaznak, különböző stílusréteghez tartoznak: olvasgatott, integetett, játszadoztak, sározott, építkezett, füstölt, focizott, labdázott.

A kontroll osztály tanulói mindössze két képzett igét írtak, azok is közömbös tartalmúak (rajzolt, dalolt).

b) Többes számú főnevek:

A kísérleti osztályban egy főre eső átlag 3,6 (2,6) abszolút számban 76 (58).

A többes szám jelét megjelölte a kísérleti osztály 100%-ban (21%).

A felsorolt főnevek között levő logikai összefüggések száma 27 (7).

Pl.: asztalok-székények-ágyak-székek-fotelek; pisztolyok-galambok; bútorok-fotelek; lányok-strácok.

c) Fokozott mellékevek írása.

A kísérleti osztály tanulói három és félszer több szót írtak: 64 (18). Ugyanazt a mellékevet mindössze 1 tanuló fokozta, míg a párhuzamos osztályban több mint a tanulócsoport fele. Ez utóbbiak csaknem kizárólag konkrét jelentésű mellékeveket írtak: nagy, erős, gyorsabb, kicsi, szép, zöldebb, pirosabb, fehérebb, magasabb, okosabb.

A kísérleti osztályban ezzel szemben a következők találhatók: mézesebb, legkedvesebb, melegebb, sírósebb, legtisztább, idősebb, vizesebb, haszontalanabb, véresebb, pompásabb, legérdekesebb.

2. feladat: megadott szavak szerkezeti elemzése.

A kísérleti osztály hibátlan megoldása 62% (13%);

1 hiba: 23,8% (39,3%).

Egy főre eső hibátlag: 0,52 (2,3).

3. feladat: Megadott példaszavakhoz hasonló helyesírású szavak írása, ügyelve a szófajra.

Kísérleti osztály helyes megoldásainak száma 91,1% (70,6%).

A megoldások minőségi elemzésekor szembevetve a kísérleti osztály tanulóinak rímelés iránti érdeke: pl. szalat-sálat, készít-épit; koporsó-borsó, kerít-merít, ló-istálló, löket-köpet, ütött-sütött, fogott-forgott, medret-szedret, magasabb-havasabb, zalai-bajai, kagyló-padló stb. (össz. 45). A kontroll osztályban 24.

A felmérésben elkövetett helyesírási hibák száma a kísérleti osztályban 38, míg a kontrollban 99. Ehhez még tekintetbe kell vennünk azt is, hogy a kísérleti osztály tanulói jóval több szót írtak le, tehát több volt a hibalehetőség.

Mint bevezetőmben említettem, nem lebecsülendők ezek a tárgyi tudást tükröző eredmények sem, mégis ennél többre értékeljük az anyanyelv szeretetét, a nyelvi problémák keltette érdeklődést, a nyelvi finomságok iránti érzék megnyilvánulásait. Valóban nem kötődünk egyetlen elmélethez. Ehelyett igyekszünk mindazokat az elveket, megállapításokat átvenni a különböző tudományoktól, amelyeket korszerűeknek és célszerűeknek tartunk. Távolról sem állítjuk, hogy tökéletes az, amit csinálunk. Csupán annyit, hogy úgy érezzük, jó nyomra bukkantunk. Amennyiben erre lehetőség van, vizsgálódásainkat folytatni, munkánkat finomítani, csiszolni, pontosítani szeretnénk.



DR. ZUKOVITS IMRE

Pécs, Tanárképző Főiskola

Változatos és sokoldalú tanulói tevékenységet biztosító kérdések, feladatok alkalmazása a műszaki-természettudományos vetélkedőkön

A tudományos kutatások újabb és újabb eredményei, a technika hatalmas ütemű fejlődése következtében a korszerű alpműveltség tartalma igen gyorsan változik, növekszik. Ezek a tények szükségessé teszik a tanítási anyag rendszeres módosítását, illetve újabb és újabb ismeretek beiktatását az iskolai tantervekbe.

A tantervi óraszámok kötöttségéből eredő terjedelmi, és egyéb pedagógiai, pszichológiai és metodikai okok következtében azonban nagyon sok és fontos ismeret órarendi keretek közötti tanítására nincs lehetőség.

A tanítási órákon csak a tudományok alapjait, a fiatalok további művelődéséhez nélkülözhetetlen általános és szakmai ismereteket, jártasságokat és készségeket tudjuk biztosítani általános iskolai tanítványainknak.

Ezért a sokoldalúan fejlett, teljes értékű emberek nevelése érdekében szükséges, sőt elengedhetetlen fontosságú követelmény, hogy a magas színvonalú iskolai oktatás mellett tudatosan és széleskörűen felhasználjuk az osztályon – és iskolán kívüli – közoktatási, közművelődési, szakköri, úttörőmozgalmi, stb. – művelődési lehetőségeket, illetve formákat is a korszerű ismeretek elsajátítására, továbbfejlesztésére, valamint az egyén személyiségének, jellemének, tudatának formálására.

Vagyis, fontos társadalmi feladat az olyan változatos oktató-nevelő tevékenység kibontakoztatása, amely az egyén számára lehetővé teszi ismereteinek bővítését, személyiségének, jellemének, tudatának folyamatos alakítását, továbbfejlesztését.